

Krzysztof Kotula

Université Marie Curie-Skłodowska
Lublin

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE DANS UN ENVIRONNEMENT NUMÉRIQUE : DES MONDES VIRTUELS AUX JEUX VIDÉO

The role of foreign language teacher in a digital environment: the case of virtual worlds and computer games

ABSTRACT

Classroom environment is frequently perceived as an inhibitor to genuine language interaction. Many authors agree that its characteristics does not allow to create opportunities for authentic communication. Some IT tools, such as virtual worlds or video games, are claimed to have the potential to enrich the communication between learners. The dynamic nature of virtual reality predisposes it to become a perfect tool enabling a creation of a multidimensional environments enriching FL lessons. In the present paper, we will analyse fragments of three different language lessons. The first two were conducted in a virtual world, *Second Life*. We will try to define characteristic features of this particular environment. During the last analysed lesson, a platform video game was implemented. By comparing these two distinct ways of incorporating virtual reality into classroom practice, we will attempt to reflect on its potential to transform the foreign language learning experience.

KEY WORDS : CALL, video games, virtual worlds, *Second Life*.

1. INTRODUCTION

Le terme « réalité virtuelle » englobe une multitude de phénomènes de nature très variée : simulateurs, jeux vidéo de différents types (mono- et multijoueurs), des univers virtuels hébergeant une communauté d'utilisateurs présents sous forme d'avatars, etc. Dans notre article, nous allons juxtaposer deux variétés distinctes de cette réalité multiforme : les mondes virtuels et les jeux vidéo. Notre réflexion se portera sur les façons d'incorporer ceux-ci dans la pratique d'une classe de langue étrangère. Après une brève analyse des propriétés de chacun de ces médias, nous essaierons de répondre à la question des résultats que peut apporter une tentative de les implémenter dans le processus glottodidactique.

Les jeux vidéo et les mondes virtuels possèdent incontestablement quelques caractéristiques communes. Ce sont des environnements interactifs générés par ordinateur qu'un utilisateur peut percevoir visuellement sur un dispositif d'affichage (tel qu'un écran ou un visiocasque) et dont les composantes peuvent être manipulées grâce aux périphériques (clavier, souris, pad, etc.). La réalité virtuelle ne doit pas être un reflet fidèle du monde réel. Cependant, sa structure est bâtie sur les règles fondamentales régissant la perception et la cognition humaine¹. Ainsi, les algorithmes implémentés imitent souvent les mécanismes du monde réel (comme le principe de l'action-réaction).

La principale différence entre les jeux et les mondes virtuels est que les premiers se basent sur une assomption selon laquelle leur usager doit atteindre des buts prédéfinis en suivant des règles précises et en surmontant les obstacles qui s'accumulent sur son chemin². En même temps, un des objectifs primaires des programmeurs est de fournir aux joueurs une sensation de plaisir. Par contre, les mondes virtuels sont un univers dans lequel aucune action n'est imposée d'emblée ; l'utilisateur a la liberté totale d'action et peut même renoncer à faire quoi que ce soit (cf. Myoo 2013 : 193).

Dans les mondes virtuels, l'usager se manifeste sous la forme d'un avatar. Cette figure, même si elle peut revêtir une forme graphique quelconque, est toujours une représentation de l'utilisateur. C'est la raison pour laquelle se manifeste souvent le phénomène de l'immersion, c'est-à-dire la sensation d'être plongé dans un environnement numérique (cf. Calleja 2014). Ce sentiment ne doit pas nécessairement être présent dans les jeux, dont plusieurs n'imitent en aucune manière la réalité et n'incluent aucun personnage (p.ex. *Tetris*).

Le dernier problème, tout aussi essentiel, car directement lié au statut de l'utilisateur, est celui de sa liberté créatrice. Les mondes virtuels donnent à l'individu la possibilité quasi-illimitée de construire son propre environnement ; seules quelques règles fondamentales sont imposées par le développeur. Les jeux se caractérisent par une philosophie tout à fait différente : le joueur est uniquement un acteur sur une scène préparée par quelqu'un d'autre. Ainsi, toutes les actions qu'il entreprend sont orientées vers la solution d'une série de problèmes spécifiques planifiés à l'avance par les programmeurs.

2. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Le potentiel des mondes virtuels, tout comme celui des jeux vidéo, peut être exploité avec succès dans le contexte de l'enseignement des langues. Dans le présent article, nous allons nous poser la question de savoir dans quelle mesure l'incorporation de la réalité virtuelle dans la pratique de classe peut contribuer à transformer certains aspects de l'expérience pédagogique. Plus particulièrement, nous nous proposons de suivre l'évolution du rôle de l'enseignant dans un environnement numérique.

En analysant trois fragments de leçons se déroulant dans les mondes virtuels, nous allons essayer de répondre à la question de savoir quelle est la place du maître dans l'espace d'apprentissage virtuel et de quelle manière il peut façonner les interactions

¹ Pour une discussion intéressante sur le statut ontologique de la réalité virtuelle voir Brey 2014.

² Pour une discussion exhaustive présentant les caractéristiques des jeux voir Siek-Piskozub 2001, 20–35.

langagières entre les apprenants. Nous allons juxtaposer deux manières entièrement différentes d'incorporer la réalité virtuelle dans l'enseignement des langues : tout d'abord en fonction de la diversité des logiciels mobilisés (mondes virtuels vs. jeux), ensuite en fonction du contexte dissemblable (postes individuels assignés à chacun des usagers vs. interface collective – TBI). Il est essentiel de souligner que nous nous intéressons uniquement aux situations d'apprentissage prenant place dans un contexte organisé, c'est-à-dire celles où un individu ou un groupe d'individus participent à une séance d'enseignement dirigée par un professeur. Ainsi, nous ferons volontairement abstraction de situations dans lesquelles un individu entre en contact avec une langue étrangère d'une manière purement accidentelle, par exemple en jouant individuellement à un jeu vidéo.

Dans la première partie de notre article, nous allons esquisser en quelques mots une description des interactions orales caractéristiques pour le milieu scolaire. Le pas suivant consistera à poser la question de la place de l'enseignant dans les TICE. Finalement, suite à une analyse de trois transcriptions de leçons se déroulant dans l'environnement virtuel, nous nous poserons la question de savoir si ces réflexions théoriques trouvent une confirmation dans la réalité.

3. LE RÔLE EST LA PLACE DE L'ENSEIGNANT DE LANGUE ÉTRANGÈRE DANS UN ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

3.1. L'ENSEIGNANT COMME INITIATEUR ET ORGANISATEUR DE L'INTERACTION ORALE

De nombreux chercheurs s'accordent à dire que la communication orale dans le contexte institutionnel ne ressemble guère à la communication authentique. Comme l'a constaté Loiseau, « dans les classes de L.E., enseignants et apprenants pénètrent un monde linguistique et culturel différent de leur monde “maternel”, un monde virtuel car recréé artificiellement par des textes, des images ou des documents audiovisuels » (Loiseau 1997 : 64). Les élèves se trouvent dans l'état de réduction sensorielle permanente (Rozenberg 2009) : seuls quelques-uns de leurs sens sont activés (le plus souvent la vision et l'ouïe), les autres n'étant pratiquement pas mobilisés.

En ce qui concerne les échanges oraux entre l'enseignant et les apprenants, il a été observé que la plupart d'entre eux suivent le modèle classique d'interaction IRF. La séquence communicative s'ouvre ainsi par une initiation du professeur qui donne une instruction ou pose une question (*initiation*) ; elle est suivie par une réponse de l'apprenant (*response*) et clôturée par une évaluation (*feedback*). La plupart des questions posées par l'enseignant sont des questions de vérification (*display questions*). Leur objectif est de tester les connaissances linguistiques de l'élève et non pas de chercher une réponse à une question inconnue (par opposition aux *referential questions*, cf. Lyster 2007 : 89). Finalement, le professeur domine la plupart des interactions orales : le TTT (*teacher talking time*) occupe à peu près 70–80% du temps de la leçon (Walsh 2011 : 221).

Pour y remédier, les enseignants introduisent des activités ayant pour but d'encourager les élèves à interagir en langue étrangère d'une manière spontanée et « authentique ». Par exemple, dans les dialogues simulés, les apprenants doivent s'incarner en

personnages différents et accomplir des tâches spécifiques imitant les activités du monde réel (demande d'information, négociation, etc.). La réalisation des interactions de ce type s'avère pourtant souvent problématique. Les participants manquent de repères – toute la réalité physique à laquelle ils se réfèrent n'existe que dans leur imagination. De même, les réactions émotionnelles et les motivations des participants sont simulées ; ainsi, ils ne ressentent pas le besoin réel d'atteindre les buts déterminés, mais perçoivent l'interaction comme un exercice purement linguistique, réalisé dans le but de contenter l'enseignant. C'est précisément dans ce contexte que devrait – du moins en théorie – se manifester pleinement le potentiel de la réalité virtuelle. En permettant aux élèves d'évoluer dans un monde dont le contenu et les propriétés peuvent être facilement créés et manipulés, il permet de rendre palpable le contenu des échanges et de les ancrer dans un contexte tangible.

3.2. LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT COMME ACTEUR DE L'INNOVATION ÉDUCATIVE

La vision de l'apprentissage des langues assistée par ordinateur ne cesse d'évoluer. Cela concerne aussi, bien évidemment, le rôle de l'enseignant, qui est un acteur essentiel du processus éducatif. Alors qu'à la fin du XX^e siècle encore, nombreux étaient ceux qui croyaient que le développement des TICE mènerait à la disparition totale du métier du professeur (inévitablement remplacé par les machines), le XXI^e siècle a vu la disparition progressive de ces idées (Wolski 2009). Ainsi, l'ordinateur et l'homme sont plutôt traités d'une façon complémentaire, comme deux composantes essentielles d'un enseignement moderne et efficace.

Un des rôles fondamentaux de l'enseignant de l'âge numérique est celui du spécialiste. Il doit posséder une maîtrise des outils informatiques et savoir mettre ces capacités au service des élèves. Pour pouvoir bien remplir ce rôle, il doit veiller au développement constant de ses compétences, car, comme le constate Lam, « as long as teachers feel alienated from technology, they will not see its benefits for language learning » (2000 : 412). C'est la raison pour laquelle nombreux sont ceux qui soulignent la nécessité de la formation continue des enseignants leur permettant d'exploiter pleinement le potentiel des nouveaux outils (Gajek 2008).

Les connaissances techniques ne sont naturellement pas suffisantes. Fitzpatrick et Davies (2003) soulignent l'importance du rôle de l'enseignant comme organisateur et concepteur, qui doit être capable d'utiliser les nouvelles technologies de façon optimale et pouvoir les intégrer avec les méthodes bien éprouvées. Il doit également savoir comment mesurer l'efficacité de chaque innovation. C'est pour cette raison que le rôle de concepteur s'accompagne naturellement de celui du chercheur qui est suffisamment compétent pour juger de la qualité des solutions proposées et apporter les modifications nécessaires à sa pratique de classe (Zawadzka 2004).

Finalement, la nature du rapport entre le professeur et ses élèves subit également des modifications importantes, car ceux-ci sont censés obtenir une plus grande liberté dans leurs actions. Comme le constatent Gallardo del Puerto et Gamboa (2009 : 140), « the role of the teacher in CALL is that of a tutor or facilitator of learners' independent and autonomous learning ». Cette idée d'autonomie, se rapportant à la capacité à prendre en

charge son apprentissage, est également mise en avant par Schwienhorst, dont les paroles pourraient servir de résumé à ce que nous avons dit jusqu'à présent : « we can say that the role of the teacher in CALL environments refers to three crucial areas: design, research, and the relationship between technology/pedagogy and the learner's level of autonomy » (Schwienhorst 2008 : 162).

En théorie, l'introduction des technologies dans le processus didactique devrait donc conduire à un bouleversement des rapports de force dans la classe de langues ainsi qu'à une augmentation du degré d'initiative dont disposent les élèves. Ce changement postulé par les chercheurs devrait être particulièrement visible dans le cas de la réalité virtuelle dans laquelle les participants assument tout naturellement de nouvelles identités. En analysant trois cas de figure différents, nous tenterons de déterminer si ces postulats se vérifient en pratique.

4. PLACE DE L'ENSEIGNANT DANS LES MONDES NUMÉRIQUES

En premier lieu, nous allons nous concentrer sur la communication orale entre le professeur et ses élèves dans les mondes virtuels. Comme nous n'enseignons pas dans *Second Life*, nous allons présenter deux transcriptions de cours dirigés par d'autres enseignants. Nous nous concentrons sur les cours de la langue anglaise en raison de l'abondance des enregistrements disponibles sur internet, les ressources en français étant quasi-inexistantes. Pourtant, les mécanismes que nous allons présenter sont suffisamment universels pour être transposables à d'autres situations d'apprentissage.

4.1. L'ENSEIGNANT DOMINANT

Le premier cours a eu lieu dans la maison virtuelle appartenant à un professeur d'anglais. Les élèves, assis sur un canapé dans le salon, mènent une discussion dirigée par l'enseignant³.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le cours est mené dans la maison de l'enseignant. Dans sa première phase, les élèves avaient la possibilité de se déplacer librement dans la maison, leur objectif étant de se rappeler le vocabulaire nécessaire dans la partie suivante de la leçon. Dans la deuxième phase, les apprenants, réunis dans le salon, entament une discussion. Leur tâche est de déterminer, en se basant sur les éléments du décor de la maison, quel type de personne est son propriétaire. La séquence communicative que nous présentons ici est fort semblable à l'interaction traditionnelle dans une classe de langue. L'enseignant domine tous les échanges : il produit 170 mots (75% du nombre total) alors que tous les autres élèves n'en prononcent que 58 (25% du nombre total). Le caractère des échanges est aussi important : les apprenants, sur les indications du professeur, répondent, tour à tour, à la même question, la réponse étant suivie d'un commentaire de l'enseignant.

³ L'enregistrement complet se trouve à l'adresse [https://www.youtube.com/watch?v=Hch3jAzowhI2'28"-5'06](https://www.youtube.com/watch?v=Hch3jAzowhI2'28).

1) E: Now that you've looked around the house ++ you should have some sort of idea about the person who lives in that house. I want you to give me adjectives to describe this person. ++ What adjectives can you come up with. This person is me. I live here. These are my things. What kind of person do you think I am from having a look at my house. Phoebe can you give one adjective to me?

Maintenant que vous avez bien regardé la maison vous devriez avoir une idée sur la personne qui habite dans cette maison. Je veux que vous me donniez des adjectifs pour décrire cette personne. Quels sont les adjectifs que vous pouvez proposer. Cette personne c'est moi. Ce sont mes affaires. Quel type de personne vous pensez que je suis lorsque vous regardez ma maison. Phoebe tu peux me donner un adjectif?

2) L1: Quiet

Calme

3) E: You think I am a quiet person? + OK. Actually I am. Mmm. What else do we have. Ann. Can you give me an adjective. *Tu penses que suis une personne calme ? OK. En fait, je suis calme. Hmm. Quoi de plus. Ann. Tu peux me donner un adjectif?*

4) L2: I think you are person who [a] who are enjoyable. Like enjoy the life.

Je crois que tu es une personne agréable. Qui aime la vie.

5) E: OK + and why do you say that?

OK et pourquoi tu le dis?

6) L2: Because you have the like newspapers on the table and also have the wines in the [keisjes] so you have I think you have a lot of ways to ...?...

Parce qu'il y a les journaux sur la table et aussi les vins dans les [keisjes] donc tu as je crois plusieurs façons de ...?...

7) E: OK that's good /.../ and back to Kevin *OK c'est bien /.../ et maintenant Kevin*

8) L3: Yeah so I / I would say like you like reading / reading books

Oui donc je dirais que tu aimes lire des livres

9) E: I do. I love reading. And there are lots of books here. And these books are interactive. If you click on the books, you'll get a copy of them in your inventory. And there are novels in there. So we can sit down and discuss a novel. We could read it together.

Oui, j'adore lire. Et ici il y a plein de livres.

Et ces livres sont interactifs. Si tu cliques sur les livres, tu vas en avoir une copie dans ton inventaire. Et il y a des romans ici. Alors nous pourrions nous asseoir et avoir une discussion sur un roman. Nous pourrions le lire ensemble.

Pour les besoins de la présente transcription, nous avons adopté les symboles suivants : 1) – numéro de réplique ; L1, L2... – élèves ; E – enseignant ; +, ++, +++ – indique que le locuteur fait une pause silencieuse, + courte, ++ moyenne, +++ longue ; ? – intonation montante ; ...?... passage inaudible ; [...] transcription phonétique ; /.../ passage omis de l'enregistrement ; / les reprises à l'identique.

Comme nous pouvons le constater, le seul fait que la leçon se déroule dans un environnement virtuel ne doit pas forcément entraîner une profonde modification de la nature des rapports entre le professeur et les élèves. Le rôle que joue ici le professeur évoque plutôt un contexte d'apprentissage traditionnel : le contenu de l'activité ainsi que la manière dont celle-ci est effectuée sont rigoureusement contrôlés, laissant peu de place à l'autonomie des apprenants. Les éléments constitutifs du monde virtuel ne s'avèrent être qu'un simple décor. Le professeur s'efforce de souligner l'interactivité de la réalité environnante (cf. la réplique 9), mais l'exercice qu'il propose est statique et ne contient aucun élément innovant.

4.2. L'ÉLÈVE EN TANT QUE GUIDE

Un cas de figure différent est présenté dans le passage suivant⁴. Cette fois-ci, l'enseignant et ses deux élèves sont réunis autour d'un feu au milieu d'une clairière.

1) E: I'm thinking since we need to be able to get up and move around a lot why don't we go to a different spot that's even a little bit more private where people won't be walking by and where we can really act out and rehearse our skit. Anybody have an idea where they'd like to go? I know you've been exploring the island today.

Je pense que comme nous devons être capables de nous lever et de nous déplacer sans entraves pourquoi n'irions-nous pas dans un endroit différent un peu plus privé où les gens ne circulent pas et où nous pourrions faire une répétition de notre sketch. Quelqu'un a une idée d'où nous pourrions aller? Je sais que vous avez exploré l'île aujourd'hui.

2) L1: Mmm

Hmm

3) L2: Do you remember last time we: discovered that secret cave behind the waterfall
Vous vous souvenez la dernière fois nous avons découvert un cave secrète derrière la chute d'eau

4) E: Oh yeah lets' go there

Oh oui allons-y

5) L1: O::h

6) L2: OK

7) E: OK let's stand up

OK levons-nous

8) L2: Do you want me to lead the way?

Voulez-vous que je vous guide ?

9) E: That would be great. Do we need to fly?

Ce serait génial. Avons-nous besoin de voler ?

10) L2: I think so

Je crois que oui

11) E: OK so I'll go up in the air with you. +++
I think

I'm lost I don't see you. Oh there's Alice ...?...

oh there you are

Bon je vais voler avec vous. Je crois que je me suis perdue je ne vous vois pas. Oh voilà Alice oh tu es là

12) L2: Right in front of + can you see me? OK

Juste en face de tu peux me voir ? OK

13) E: I can. I went too / I went too high

Oui je peux. Je suis allée trop haut

14) L2: Mmm let's dive into the waterfall

Hmm plongeons dans la chute d'eau

15) E: Dive into the waterfall? OK

Plonger dans la chute d'eau ? OK

16) L2: And then + go down

Et ensuite dirige-toi vers le bas

17) E: Go down even further?

Encore plus loin ?

18) L2: Mmm well you

Hmm bien tu

19) E: Into into the water? or ...?...

Dans l'eau? Ou bien ...?...

20) L2: Into the water / into the water and then

when it seems as if you were stuck go down

Dans l'eau et ensuite quand tu auras

l'impression d'être bloquée va vers le bas

21) E: Oh here you are. Wow this is amazing +
oops

Oh vous voilà. Wow c'est incroyable oups

22) L2: Alejandro are you there?

Alejandro tu es là?

23) L1: Mmm yes I'm here

Hmm oui je suis ici

24) L2: A::h! ...?... a::h!

25) L1 Wow + awesome

Wow incroyable

Pour les besoins de la présente transcription, nous avons adopté les symboles suivants : 1) – numéro de réplique ; L1, L2... – élèves ; E – enseignant ; +, ++, +++ – indique que le locuteur fait une pause silencieuse, + courte, ++ moyenne, +++ longue ; ? – intonation montante ; ! – intonation exclamative ; [...] – transcription phonétique ; ...?... – passage inaudible ; x::x – allongement, : correspond à un allongement simple, :: à un allongement plus marqué.

⁴ L'enregistrement complet se trouve à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=o39foqkfLCw> 12'03"-13'52".

Dans ce passage, l'enseignant mène une conversation avec deux élèves à qui il propose de trouver un endroit plus approprié à l'activité proposée. L'enseignant perd de vue ses élèves et essaie de les retrouver en se basant sur les instructions verbales qu'ils lui fournissent. Ainsi, la quasi-totalité de l'interaction entre les participants se focalise sur le mouvement dans l'espace tridimensionnel. La réalité virtuelle n'est plus un décor – certes interactif – où se déroule le dialogue. Au contraire, ses éléments constitutifs (tels que la chute d'eau, la cave, etc.) deviennent des points de repère pour toutes les actions entreprises par les participants et la langue étrangère est utilisée ici dans le but d'atteindre un objectif précis. La communication ne cesse que lorsque cet objectif est réellement atteint et non pas lorsque l'enseignant décide arbitrairement d'interrompre l'activité en cours. D'où le sentiment de satisfaction des apprenants, bien visible dans les répliques finales du passage (24–25).

En analysant le déroulement de cette leçon, on note une profonde transformation du rôle du professeur. Il n'exerce plus un contrôle sur l'ensemble des aspects de l'interaction. Dans ce dialogue, c'est lui qui a besoin de l'assistance des apprenants. Ainsi, se produit un bouleversement de son statut : il n'est plus un sage sur l'estrade (*sage on the stage* ; cf. King 1993), personne occupant la place centrale dans le processus de l'enseignement et détenant le contrôle quasi-absolu de la manière dont la langue étrangère se manifeste en classe. Ici, les actions de l'enseignant sont dirigées par les élèves qui lui servent de guide. Ce phénomène se reflète aussi dans le nombre des mots prononcés par L2⁵ et l'enseignant : mis à part la réplique 1 qui sert d'introduction à la nouvelle phase de la leçon, ces deux acteurs sont presque à l'égalité (78 mots pour L2 et 76 pour l'enseignant). Cela découle de la nature de la coparticipation dans le monde virtuel, où le statut de l'individu au sein d'une communauté prend un caractère dynamique, et chacun des utilisateurs peut prendre l'initiative à n'importe quel moment.

4.3. L'ENSEIGNANT ABSENT ?

Dans le dernier exemple que nous allons analyser dans le cadre de la présente recherche, nous allons nous concentrer sur un extrait de leçon dirigée par l'auteur du présent article. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, le contexte est entièrement différent : les participants sont non pas des personnes vivant dans des localités éloignées, souvent ne se connaissant pas, et communiquant par l'intermédiaire des avatars, mais les élèves de la même classe réunis dans un espace physique commun. Pendant le cours, les élèves ont joué à un jeu de plateforme *Snail Bob 2*, dans lequel l'accent est placé sur la capacité de résoudre des problèmes. Tous les participants ont pu observer le déroulement des événements sur le tableau blanc interactif et donner les instructions à un élève chargé de faire progresser le jeu. Grâce aux propriétés du TBI, celui-ci pouvait aisément manipuler les objets virtuels avec le toucher. L'interaction orale entre les élèves était focalisée sur la manière optimale de résoudre une série de problèmes.

⁵ Quant à L1, il ne participe pratiquement pas dans l'interaction, ne prononçant que 8 mots dont la moitié sont de simples onomatopées ou interjections.

- | | |
|--|---|
| 1) L1 & L2 : a::h! | 15) L4 : encore / encore un fois |
| 2) L3 : l'escargot tombe dans + | 16) L3 : o::h ! |
| 3) L4 : quelques chose pour [le] ours | 17) L2 : a::h ! ++ vous pouvez aller sur ce plate- |
| 4) L5 : il faut arrêter l'escargot ++ il faut utiliser | forme + et après on / on appuyer sur ce bouton |
| + à gauche et [muve] | déplacer |
| 5) L4 : déplacer | 18) L6 : et ensuite on + on doit appuyer ce flèche |
| 6) L2 : ah oui déplacer +++ oh non ! | je crois à droite + pour déplacer ce plate-forme |
| 7) L4 : le ++ a tué Bob | à gauche |
| 8) L5 : électricité | 19) L4 : ces deux flèches par ++ encore / encore |
| 9) L2 : il est mort | + pomper le ballon +++ peut-être utilise Philippe |
| 10) L1 : arrêtez Bob +++ il faut + faire quelque | cette flèche à droite / à droite |
| chose avec + déplacer | 20) L2 : à gauche |
| 11) L6 : déplacer ce + | 21) L1 : oh oui! |
| 12) L1 : oh oui + aha ++ c'est pour [redyse] to | 22) L2 : et il faut appuyer sur ce bouton au milieu |
| jest sila tego + | 23) L6 : ah oui ! |
| 13) L6 : force? | 24) L5 : il faut que l'escargot marche |
| 14) L1 : [redyse] le pouvoir de l'électricité ++ | 25) L2 : ah oui ! |
| il faut déplacer encore une fois + non / non oui | 26) L1 : oui / oui |
| | 37) L4 : six points ! |

Pour les besoins de la présente transcription, nous avons adopté les symboles suivants : 1) – numéro de réplique ; L1, L2... – élèves ; E – enseignant ; +, ++, +++ – indique que le locuteur fait une pause silencieuse, + courte, ++ moyenne, +++ longue ; + à la fin du vers indique que le locuteur s'auto-interrompt ; ? – intonation montante ; ! – intonation exclamative ; [...] – transcription phonétique ; **xxx** – passage en langue maternelle ; x::x – allongement, : correspond à un allongement simple, :: à un allongement plus marqué ; / les reprises à l'identique.

La tâche des élèves consistait à donner des instructions au joueur de manière à ce qu'il soit capable de faire progresser le protagoniste en lui faisant éviter différents pièges. Celui-ci meurt deux fois (cf. les répliques 1 et 7) ; c'est seulement la troisième tentative qui est couronnée de succès.

L'essentiel, c'est que les participants n'ont eu besoin d'aucune motivation externe pour prendre part à l'interaction. Ils prennent la parole spontanément chaque fois qu'ils jugent qu'ils peuvent contribuer à la solution du problème donné. Ils interviennent à mesure variable, en produisant entre 17 et 38 mots (moyenne 29,2, écart type 8,81) ; seul l'un d'entre eux (L3) n'intervient quasiment pas (5 mots). Un autre élément digne d'attention est le fait que l'enseignant, pourtant présent dans la classe, s'est abstenu de prendre la parole ; ainsi, les élèves bénéficient d'une autonomie langagière totale. Comme dans le deuxième extrait que nous avons analysé, s'opère ici un changement de paradigme : le professeur n'est plus un personnage central, intervenant sans cesse dans le cours de la leçon. Le rôle qu'il adopte est celui du concepteur et de l'observateur qui s'efface en laissant à ses apprenants le maximum de liberté. C'est d'ailleurs peut-être la raison pour laquelle, de temps à autre, certains participants entrent dans la peau de l'enseignant en corrigeant les camarades de classe et en leur suggérant la forme correcte de l'énoncé (répliques 3, 5, 8, 13).

Les similitudes entre les extraits 2 et 3 ne s'arrêtent pas là. Dans les deux cas, l'enjeu de l'interaction est d'atteindre un but spécifique. La séquence communicative ne s'achève que lorsque la tâche donnée est accomplie. L'investissement émotionnel des élèves est encore plus fort que précédemment : de nombreuses exclamations (répliques

1, 6, 16, 17, 21, 23, 25) accompagnent aussi bien les échecs que la victoire finale. Cela découle directement de la structure du jeu, où, selon le résultat, chaque action entreprise par les joueurs est sanctionnée ou récompensée par le logiciel.

Pourtant, les différences entre les jeux et les mondes virtuels sont tout aussi visibles. Comme nous l'avons déjà mentionné, dans les mondes virtuels il n'y a aucun but prédéterminé. Il en résulte que le devoir de l'enseignant consiste à organiser l'espace commun d'apprentissage et à orienter les actions des élèves vers un objectif spécifique. La juxtaposition des extraits 1, 2 et 3 s'avère ici particulièrement éclairante. Dans le premier cas, nous avons affaire à un fragment de leçon de langue fort typique qui aurait pu se dérouler dans un contexte scolaire. Dans le deuxième, une séquence communicative ressemblant davantage à une interaction orale « authentique » est initiée par une complication imprévue. Finalement, dans l'extrait 3, nous sommes témoins d'une interaction pleinement spontanée des participants. Cela découle en grande partie de la nature même des jeux, qui sont construits de façon à stimuler l'intérêt des utilisateurs et les encourager à entreprendre de nombreux essais dans le but de résoudre le problème posé. Les mondes virtuels sont bâtis sur des principes entièrement différents ; c'est uniquement de la créativité de l'enseignant que dépend la question de savoir si leur potentiel sera pleinement exploité. Cela peut naturellement présenter un avantage important : un professeur désirant incorporer les mondes virtuels dans sa pratique éducative bénéficie d'une liberté d'action bien plus grande, car il peut façonner ces mondes à son gré.

5. CONCLUSION

La réflexion que nous avons menée sur le rôle de l'enseignant dans la classe de langue intégrant les technologies d'information ne peut naturellement pas prétendre à l'exhaustivité. Notre intention était de montrer à travers une analyse d'un certain nombre de fragments de cours quelques facettes de l'enseignement des langues incorporant la réalité virtuelle. Même un exposé aussi succinct que le nôtre permet de constater que la modification du rôle de l'enseignant postulée par de nombreux chercheurs n'est pas automatique. Certains professeurs, sans doute attachés aux façons habituelles de travailler en classe, vont être tentés de transplanter celles-ci dans un environnement nouveau (cf. point 4.1). Dans d'autres circonstances la transformation de la place de l'élève se produira d'une manière imprévue, suite à une difficulté subite dans le déroulement de la leçon (cf. point 4.2) ; d'autre fois encore, les propriétés du logiciel utilisé permettront à l'enseignant de se tenir à l'écart et de laisser le terrain libre aux apprenants ce qui leur donnera une occasion de reprendre entièrement l'initiative (cf. point 4.3). L'utilisation des nouvelles technologies n'entraîne donc pas, en soi, un changement automatique des habitudes et des façons de travailler, mais élargit considérablement le champ des possibilités.

Sans doute, les jeux vidéo et les mondes virtuels sont dotés d'un potentiel éducatif important. Pourtant, la force et la qualité de l'exploitation de ce potentiel dépendent de nombreux facteurs, qui restent souvent difficiles à détecter. Le développement continu des compétences de l'enseignant ainsi que sa réflexion constante sur les méthodes de travail apparaissent dans ce contexte comme des conditions essentielles du succès final.

BIBLIOGRAPHIE

- BREY Philip, 2014, The physical and social reality of virtual worlds, (in :) *Oxford Handbook of Virtuality*, Mark Grimshaw (ed.), New York : Oxford University Press, 32–54.
- CALLEJA Gordon, 2014, Immersion in Virtual Worlds, (in :) *The Oxford Handbook of Virtuality*, Mark Grimshaw (ed.), New York: Oxford University Press, 222–236.
- FITZPATRICK Anthony, DAVIES Graham, 2003, *The Impact of information and communications technologies on the teaching of foreign languages and on the role of teachers of foreign languages*, document en ligne : ec.europa.eu/languages/documents/doc495_en.pdf (date d'accès 30.08.2016).
- GAJEK Elżbieta, 2008, *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*, Warszawa : Wydawnictwo ILS.
- GALLARDO DEL PUERTO Francisco, GAMBOA Eider, 2009, The evaluation of computer-mediated technology by second language teachers: collaboration and interaction in CALL, *Educational Media International* 46(2) : 137–152.
- KING Alison, 1993, From Sage on the Stage to Guide on the Side, *College Teaching* 41(1) : 30–35.
- KWIATKOWSKA Henryka, 1997, *Edukacja nauczycieli: konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa : Instytut Badań Edukacyjnych.
- LAM Yvonne, 2000, Technophilia vs technophobia: a preliminary look at why second-language teachers do or do not use technology in their classrooms, *The Canadian Modern Language Review* 56(3) : 389–420.
- LOISEAU Yves, 1997, De l'incidence de l'espace et du temps dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, (in :) *Le FLE, un métier, une passion : réflexions en didactologie des langues-cultures*, Marie-Agnès Nachez, Sophie Roch-Veiras (éds), Angers : Presses de l'Université Catholique de l'Ouest, 59–86.
- LYSTER Roy, 2007, *Learning and teaching languages through content : a counterbalanced approach*, Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- MYOO Sidey, 2013, *Ontolelektronika*, trad. pol., Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- ROZENBERG Magdalena, 2009, Metodyka nauczania języków obcych zorientowana sensorycznie, *Języki Obce w Szkole* 53(5) : 13–19.
- SCHWIENHORST Klaus, 2008, *Learner autonomy and CALL environments*, New York & London : Routledge.
- SIEK-PISKOZUB Teresa, 2001, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- WALSH Steve, 2011, *Exploring classroom discourse : language in action*, New York : Routledge.
- WOLSKI Przemysław, 2009, Wirtualna rzeczywistość – nowa perspektywa konstruktywistycznej dydaktyki języków obcych ?, (in :) *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, Mirosław Pawlak, Marek Derenowski, Bartosz Wolski (red.), Kalisz : Wydawnictwo UAM, 77–86.
- ZAWADZKA Elżbieta, 2004, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.